



## Impacts d'une réflexion métalinguistique collective médiée par un forum

Elsa Chachkine, Elisabeth Champseix

### ► To cite this version:

Elsa Chachkine, Elisabeth Champseix. Impacts d'une réflexion métalinguistique collective médiée par un forum. Enseigner la grammaire, Nov 2012, Paris, France. pp.345-356. hal-00923132

**HAL Id: hal-00923132**

**<https://hal.science/hal-00923132>**

Submitted on 2 Jan 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# *Impacts d'une réflexion métalinguistique collective médiée par un forum*

Elsa Chachkine

Université Paris-Est-Créteil, CREN IneDUM

Elisabeth Champseix

Université Paris-Est-Créteil, DILTEC

## **I. Introduction**

Dans cet article, nous proposons l'analyse d'un retour d'une recherche-action menée de février à mai 2012 au Département de l'Enseignement de la Langue, de la Culture et des Institutions Françaises pour les Etrangers (Delcife) à l'Université Paris-Est Créteil. Ce service de l'université accueille des étudiants de différents pays, inscrits pour préparer un Diplôme d'Université en Français Langue Etrangère (FLE). Cette recherche porte sur la réflexion métalinguistique, collective et médiée par le forum d'une plate-forme en ligne, d'un groupe de 25 étudiants inscrits dans un cours d'expression écrite.

Les raisons qui ont motivé cette recherche sont que les fonctions de l'activité grammaticale, dans un centre universitaire, pouvaient être élargies non seulement à de la grammaire pour l'expression et l'apprentissage de la langue étrangère mais aussi pour la formation intellectuelle. Dans cette optique, la langue n'est pas un instrument, conception pourtant adoptée dans la très grande majorité des manuels de grammaire FLE et, en conséquence, par les enseignants qui les utilisent. Nous pensons en effet à l'instar de Chiss & David (2012: 99) qu'« un individu, qu'il soit apprenant ou non, n'utilise pas une langue comme un outil pour agir sur le monde. Il ne communique pas non plus à l'aide d'un instrument qui serait cette langue qu'elle soit maternelle ou seconde. Il évoque le réel *dans* l'usage d'une langue et construit sa pensée *dans* cette langue (ou dans plusieurs) ». La fonction langagière n'est donc pas réduite à une fonction d'encodage et c'est dans cet esprit que la recherche-action a été menée.

Nous allons tout d'abord *décrire* le projet de recherche, les données recueillies puis nous examinerons quelques résultats.

## **II. Description du contexte de la recherche**

### **II.1 Contexte**

La réflexion métalinguistique des étudiants est suscitée dans un cours d'expression écrite en FLE, de niveau B2, qui a été donné de février à mai 2012 à l'UPEC. Les 25 étudiants qui fréquentent ce cours, informés de cette recherche, sont issus de nationa-

lités diverses (Chinois, Sud-Américains essentiellement mais aussi Algériens, Syriens, Roumains, Russes, etc.). Dans leur pays d'origine, ils possèdent des niveaux d'études variables (de bac à bac + 5) et ils sont d'âges différents, de 19 à 45 ans. Leurs projets et leurs intérêts professionnels sont également divers. Bien qu'inscrits pour préparer un diplôme de niveau B2, leur capacité en expression écrite est parfois inférieure. Il s'agit donc d'un public assez hétérogène.

La réflexion s'effectue à distance, en complément des cours en présentiel, sur le forum de la plateforme de l'université. L'engagement des étudiants dans la réflexion compte dans l'évaluation.

## **II.2 Objectifs**

Les objectifs de la recherche sont d'apprendre aux étudiants à observer la langue en contexte et de leur faire résoudre des points de langue qui leur posent des problèmes par petits groupes de 3 ou 4 étudiants. Pour cela, des points de langue explicables sans métalangage pointu et sans appareil conceptuel linguistique complexe sont présentés aux étudiants sous forme d'exemples nombreux et représentatifs du point linguistique que l'on souhaite faire analyser. Les exemples sont extraits de textes aussi divers que possible et authentiques. Les étudiants sont ensuite invités, sur le forum du cours, à noter par écrit leur réflexion.

Les hypothèses sous-jacentes à ces activités d'observation et de résolution sont que celles-ci leur permettront d'élargir leurs procédures de résolution de problèmes linguistiques et qu'elles les aideront à gagner en finesse d'écriture.

## **II.3 Théories sous-tendant la recherche**

Dans cette approche, un déplacement de l'activité grammaticale, de la position de « consommateurs », où se trouvent souvent les étudiants, à une activité réflexive où ils seraient en position d'acteurs sociaux est recherché. En cela, cette recherche s'inscrit dans les théories de l'action sociale (Vygotski, 1997 ; Engeström, 1999). L'activité collective de résolution d'énigmes linguistiques par petits groupes de 3,4 apprenants s'ancre dans ce paradigme. Le principe est de communiquer aux partenaires, dans le forum du groupe, de premiers repérages sur le point linguistique à analyser, des hypothèses explicatives, etc., puis, de les ajuster suite aux contacts avec les autres, d'apprendre par et avec les autres.

Pour soutenir la réflexion des étudiants, nous nous appuyons sur une approche cognitive de la langue. La grammaire cognitive peut englober diverses théories linguistiques ; elles ont toutefois en commun d'expliquer la langue en faisant référence à la sémantique (Langacker, 2008). Cela peut inclure aussi bien des travaux issus des grammaires énonciatives (Lévy, 2000) que des approches sémantiques du langage (Charaudeau, 1992 ; de Salins, 1996) ou encore les travaux de Wilmet (2007).

### III. Procédures

#### III.1 Un cours en présentiel enrichi par les TICE

Il s'agit d'un cours qui articule séances en présentiel et séances à distance. Les séances à distance sur la plateforme sont réservées à la réflexion, à la réécriture de travaux écrits en classe et corrigés par l'enseignant. En présentiel, les séances sont consacrées essentiellement à l'écriture collective d'essais, de synthèses, etc. et à l'écriture individuelle en temps limité. Les cours en présentiel servent également à faire des mises au point sur le travail réalisé à distance.

#### III.2 Activités à distance

Dans la première activité, les étudiants sont invités à résoudre une énigme linguistique (un exemple d'énigme est donné en 4.3 de cet article). Par groupe de 3,4 étudiants librement réunis, dans un forum qui est propre au groupe et auquel le tuteur a accès, un problème linguistique à résoudre est présenté sous forme d'exemples nombreux et contextualisés. Ces exemples sont extraits de pages web grâce à un concordancier nommé *Web Corp*. Un concordancier permet de rechercher dans un corpus toutes les occurrences d'un mot clé donné. Le résultat est présenté sous forme de lignes contenant toutes le mot clé. Les lignes peuvent être « nettoyées » (Schaeffer-Lacroix, 2009), ce qui veut dire que des fragments de texte peuvent être enlevés, avant et après le mot clé, afin de rendre la lecture du texte plus aisée pour les apprenants.

Les exemples extraits selon ce procédé permettent d'offrir une variété des usages en situation d'un point linguistique et par conséquent d'éviter les exemples non pertinents du point de vue de l'usage, bien que grammaticalement corrects (du type « Mon tailleur est riche »). Cela permet aussi d'explorer différents genres discursifs.

Dans le forum du groupe, qui est un espace de travail et un outil de communication, les étudiants prennent connaissance de l'énigme à analyser, font de premiers repérages, verbalisent des hypothèses explicatives, réfutent/complètent les hypothèses des autres membres, etc. Des questions de l'enseignant guident la réflexion des groupes en invitant à effectuer certains repérages non réalisés ou en reformulant des exemples.

Dans la deuxième activité, deux semaines après la proposition de l'énigme, les membres du groupe se mettent d'accord sur une proposition de réponse commune et postent leur réponse dans le forum commun à tous les étudiants, à date fixe.

Dans la dernière activité, les étudiants commentent les analyses des autres groupes dans le forum commun ainsi que celle du tuteur, répondent aux questions éventuelles, justifient leur analyse ou la modifient.

Le forum est l'outil de communication privilégié. En effet, il présente plusieurs avantages. Du fait qu'il est asynchrone et écrit, il favorise la réflexivité. Mais il permet aussi une gestion du temps personnalisée tout en restant potentiellement interactif si les membres d'un groupe s'engagent et réagissent régulièrement. Enfin, il constitue une

base de données centralisée des messages puisque ceux-ci y sont conservés, du plus ancien au plus récent, ce qui permet d'archiver l'ensemble des réflexions du groupe.

### **III.3 Le guidage**

Pour cette recherche, le tuteur est un facilitateur, très présent. Il intervient sur les plans pédagogique, motivationnel, technique et organisationnel (Quintin, 2008).

Son aide est pédagogique car son objectif est de permettre à chaque groupe de parvenir à une réponse. Le tuteur ne propose pas de réponses mais pose des questions, oriente le repérage, répond aux questions, suggère des procédés de résolution (opération d'extraction d'un mot ou d'un groupe de mots, opération de substitution, comparaison avec d'autres langues, etc.). Il peut aussi motiver les groupes à se construire une image positive d'eux-mêmes, en les encourageant, en les félicitant. Il s'agit là de l'aide motivationnelle. Le tuteur a aussi un rôle de facilitateur sur les plans technique et organisationnel : il aide le groupe à gérer son temps lorsqu'il n'y parvient pas ou oriente sur la plateforme.

## **IV. Résultats**

Nous montrerons tout d'abord la représentation que les étudiants ont de leur participation au projet. Puis, nous observerons l'évolution (ou la non-évolution) de la capacité des étudiants à résoudre des problèmes linguistiques au fil des énigmes, et enfin les effets de cette réflexion sur les écrits.

### **IV.1 Données**

Pour cela, nous disposons :

- de questionnaires qui visent à sonder la participation, la satisfaction et la perception que les apprenants ont de leur progression. Le questionnaire est écrit et nominatif. Les étudiants sont libres de le remplir ou non en fin de semestre (21 étudiants sur 25 y ont répondu). Il leur est précisé que les réponses n'interviennent en rien dans le résultat des notes du cours qui ont déjà été données et, en haut des questionnaires, il est noté qu'une réponse la plus sincère possible est demandée.
- d'entretiens semi-dirigés (cinq étudiants ont été volontaires) qui reprennent certains points déjà abordés dans les questionnaires, ce qui permet de croiser les réponses et d'interroger leur fiabilité. Parmi ces points, figure le plaisir ou l'absence de plaisir à résoudre des énigmes. Les autres objectifs des entretiens sont de vérifier si les étudiants ont pris conscience du fait que l'on pouvait faire de la grammaire autrement et de cerner si ce travail leur avait permis d'apprendre à apprendre en mettant en place quelques procédures de résolution de problèmes.
- de l'ensemble des écrits réalisés ce semestre par les étudiants (25 étudiants sur 25). Parmi les écrits, on trouve les devoirs réalisés en classe sur papier et sur la plateforme d'apprentissage à distance, les échanges sur le forum pour résoudre les énigmes linguistiques auxquels s'ajoutent des échanges sur un forum de discussion avec des étudiants français de l'UPEC, sur des sujets choisis par les étudiants.

## **IV.1 La représentation que les étudiants ont de ces activités de réflexion collective**

### ***IV.1.1 Leur participation***

Pour les 21 étudiants qui ont répondu à la question « Comment jugez-vous votre participation ? », la réponse est majoritairement « moyenne ». Pour six d'entre eux, elle est forte ou très forte, et faible pour seulement trois étudiants.

Si l'on regarde maintenant le nombre de messages écrits et le nombre de messages consultés sur la plateforme par les étudiants, sans compter les messages du tuteur, on note un engagement des groupes moyen, ce qui corrobore les résultats précédents. Quatre groupes (1, 4, 5 et 7) sont sensiblement plus engagés que les autres, ce qui est également cohérent avec les réponses aux questionnaires.

Par contre, si l'on compare l'engagement de chaque étudiant en fonction du nombre de mots écrits sur la plateforme, on note de fortes disparités d'engagement. Moins de 500 mots pour cinq étudiants et plus de 8000 pour certains. Si l'on considère que la participation écrite dans les forums est un critère essentiel d'implication, il y a donc de grandes différences d'engagement de la part des membres au sein d'un même groupe.

### ***IV.1.2 Leur satisfaction***

La satisfaction des étudiants est sondée par les questionnaires, par l'analyse des échanges dans les forums et par les entretiens semi-dirigés.

Parmi les étudiants qui répondent au questionnaire, 20 sur 21 disent avoir apprécié de résoudre des énigmes linguistiques collectivement.

Ensuite, s'ils ont aimé, il leur est demandé de préciser pourquoi. Dans le questionnaire donné aux étudiants, sept réponses sont proposées ainsi que des champs libres, et les étudiants peuvent cocher plusieurs réponses. Il est intéressant de noter qu'en premier figure la réponse « J'aime réfléchir et comprendre comment la langue fonctionne » (8), en deuxième position figurent le fait qu'ils « ont aimé réfléchir sur des problèmes de langue et essayer de les résoudre » (7) et le fait qu'ils « ont aimé travailler en petits groupes ». Il semble donc que l'activité de résolution collective d'énigmes soit mobilisatrice et jugée pertinente par les étudiants.

De plus, on note, dans les forums, qu'à deux reprises, des étudiants vont au-delà de ce qui leur est demandé, en repérant de nouveaux problèmes qui les gênent et en cherchant à les résoudre avec tout le groupe. Il peut s'agir là de signes montrant que les étudiants apprécient cette démarche.

Enfin, parmi les cinq entretiens semi-dirigés menés auprès d'étudiants volontaires, à la question « Avez-vous pris du plaisir à réfléchir sur le fonctionnement de la langue ? », quatre répondent « oui ». Parmi les raisons données, ils évoquent le fait d'avoir envie de connaître les solutions ou encore que cela « les a fait réfléchir sur des choses qu'ils croyaient automatiques ». Une étudiante est toutefois plus mitigée et répond : « Comme certains étudiants disaient des choses fausses, cela m'a perdue ».

Notons ensuite que, dans le questionnaire écrit, les raisons pour lesquelles les étudiants ne se sont pas impliqués ou faiblement sont qu'ils n'ont pas le temps de travailler en dehors des cours (6) et que la méthode de travail collective sur un forum est trop nouvelle (6). Enfin, aucun étudiant ne mentionne le fait qu'il n'aime pas réfléchir sur la langue.

#### **IV.2 Quelle évolution de la capacité à résoudre une énigme linguistique ?**

Précisons qu'ont été posées quatre énigmes, que deux semaines ont été données pour les résoudre et qu'il s'est produit une coupure de deux semaines de vacances de printemps. Le projet s'est donc déroulé sur deux mois et demi.

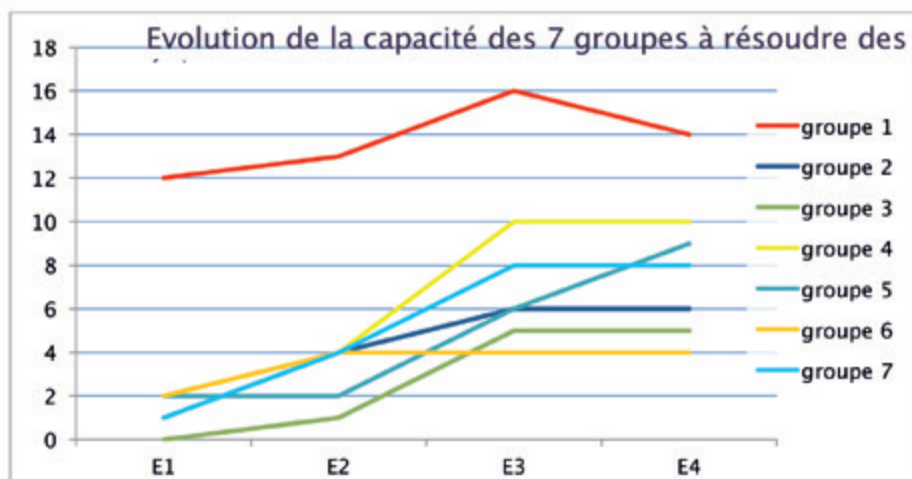
Nous pouvons considérer comme des indices d'une amélioration de la capacité à résoudre des énigmes linguistiques l'apparition ou la multiplication des faits suivants :

- l'absence de plaquages extraits de grammaires et de sites, surtout lorsqu'ils se substituent à la réflexion
- l'observation du contexte
- le repérage des éléments saillants
- le repérage de similitudes, de différences
- la formulation d'hypothèses
- la validation/invalidation d'hypothèses
- l'établissement de liens entre des formes analysées et de nouvelles formes rencontrées
- la formulation d'un ressenti de la langue
- le travail collaboratif au sein du groupe et avec les autres groupes

Cela nous conduit à repérer des traces de ces opérations dans les échanges sur le forum. Par exemple :

- des déictiques, en tant que signes que les analyses s'ancrent dans les exemples donnés
- des modalisateurs, en tant que signe d'une réflexion personnelle
- des prises de conscience (ex: « je ne comprends pas pourquoi... », « Je n'ai jamais compris pourquoi... »)
- des opérateurs logiques qui servent à expliquer (condition « si A1, A2 ; cause « A1 parce que A2, « Comme A1, A2 ; conséquence « A1 donc A2 ; de but « A1 pour + inf. A2 ») avec ou sans connecteurs) (Charaudeau, 1992)
- des reformulations d'exemples
- traces d'accord/désaccord, de reprises/reformulation)

Cette analyse ne traduit pas en détail l'évolution singulière de chaque groupe mais permet une appréciation globale de l'évolution de la capacité des groupes à résoudre des problèmes. Nous la représentons de façon synthétique dans le graphique ci-dessous.



Sur l'axe des abscisses, figurent les quatre énigmes (E1 pour l'énigme 1, E2 pour l'énigme 2, etc.). Sur l'axe des ordonnées, les chiffres représentent le nombre d'occurrences de traces d'opérations de déictiques, de modalisateurs, etc.).

Parmi les points saillants, on note en premier lieu que tous les groupes améliorent leur capacité à résoudre des problèmes : l'amélioration peut être très modeste (groupes 2, 3 et 6) ou plus visible (groupes 4, 5 et 7). On note également que le groupe 1, très collaboratif de la première à la dernière énigme, montre une capacité constante à résoudre des problèmes linguistiques.

Les groupes dont l'amélioration est modeste sont composés d'un membre moteur et d'autres membres qui ne participent pas régulièrement. Pour ces groupes, on note de petites avancées avec l'apparition de quelques prises de conscience sur le fait qu'ils ne comprennent pas et n'ont jamais compris tel ou tel point de langue, de premiers repérages, de premières tentatives d'explication, erronées le plus souvent mais qui témoignent d'une réflexion. Notons cependant que l'effort d'adaptation à ce nouveau mode de travail sur plateforme est jugé coûteux sur le plan cognitif par les membres d'un de ces groupes (résultats du questionnaire et résultat d'un entretien semi-dirigé).

On s'aperçoit, d'autre part, que les groupes les plus collaboratifs (1), et les deux groupes qui le deviennent (4 et 5), ont une capacité de résolution de problème supérieure aux autres groupes. L'évolution est aussi plus notable pour les groupes 4 et 5. Cela se traduit par une plus grande rapidité de repérage et de formulations explicatives (un seul message suffit tandis que trois ou quatre messages étaient nécessaires dans l'Enigme 1) et par l'élargissement de la palette de procédures de résolution de problèmes grâce au recours à des opérations d'extraction ou à des reformulations d'énoncés de façon à comparer les effets de sens produits par ces changements.



Pour terminer, nous nous interrogerons sur les utilisateurs passifs (*lurckers* en anglais). En effet, l'intervention d'utilisateurs peu investis produit souvent un effet de retour en arrière pour le groupe : leurs interventions en fin de formation témoignent souvent d'un degré zéro de réflexion qui contraste avec le chemin parcouru par les autres membres plus impliqués. Cependant, on note qu'une étudiante, bien qu'intervenant très peu dans les forums en début et milieu de formation, témoigne d'une bonne compréhension de la démarche en proposant une solution très pertinente pour la dernière énigme. Cette étudiante affirme d'ailleurs, dans le questionnaire de fin de formation, avoir compris toutes les énigmes et avoir participé à trois d'entre elles. La non-contribution des étudiants dans les forums ne signifie donc pas systématiquement qu'ils ne réfléchissent pas et que des procédures de résolution ne sont pas en voie de construction ; elles peuvent même être acquises.

### IV.3 Effets de la réflexion sur les écrits

Bien qu'aucune étude longitudinale n'ait pu être possible, nous proposons d'analyser, sur les écrits des étudiants, l'impact de l'énigme 1 qui porte sur les tournures personnelles et impersonnelles « je trouve bien que/de... », « il est bien que/de... », ainsi que sur les tournures « c'est bien que/de... ».

Voici un extrait de l'énigme proposée :

#### Consigne

1. Lisez attentivement les exemples et repérez bien les formes en gras : il s'agit partout de donner son sentiment sur un fait, positivement ou négativement.
2. Relevez les différentes structures qui permettent d'exprimer « l'appréciation » (ex : « je trouve positif que tu réfléchisses » = je trouve + adj + que + sujet + verbe au subjonctif).
3. Quelles sont les différences et ressemblances entre ces différentes façons d'exprimer un sentiment ?

#### 1. Extrait d'un forum de discussion sur Yahoo, réponse d'un internaute à une demande de conseils pour passer un entretien dans une banque (2007)

Lorsque je lis ton annonce, je ne vois pas quelqu'un du niveau BTS et j'ai envie de lui dire de retourner en primaire revoir les bases de notre langue. [...]. Pour le reste, **je trouve positif que tu réfléchisses** à la manière de pouvoir t'intégrer dans cette banque en trouvant les bons arguments à présenter au directeur. Regarde, écoute et sois naturelle, si tu es motivée, les réponses viendront elles aussi naturellement. [...]

#### 2. Interview avec le ministre de la Culture sur 20minutes.fr, 9/03/2009

- Téléchargez-vous ?
- Non, mais je vais souvent sur Deezer, **je trouve formidable d'y trouver** plus de 5 millions de titres gratuitement. [...]

3. Extrait d'un forum de discussion sur les différentes classes préparatoires pour entrer dans les grandes écoles de commerce (4/07/2010).

A titre personnel, mais ce n'est que mon avis, **je trouve catastrophique de voir** que les meilleurs élèves se ruent tous sur la prépa pour délaisser l'université. L'université est pourtant le lieu de la formation de la connaissance, de la curiosité intellectuelle et du développement de l'esprit critique par définition. Par contraste, les écoles de commerce sont des écoles de prêt-à-penser [...]

4. Extrait d'un article Wikipédia sur une plante, le monopetalum (avril 2012)

Cette plante est aujourd'hui morcelée en îlots discontinus, en raison des aménagements touristiques du littoral. Elle est très menacée car elle pousse sur des terrains vulnérables convoités par le bétonnage des côtes. **Il est triste de constater** que les pouvoirs publics sont incapables d'assurer sa protection. [...]

5. Forum d'Éprel, groupe de discussion des étudiants du Delcife et des étudiants de l'UPEC (2012)

Bonsoir à tous,

Je suis d'accord avec Laura. Facebook est un bon moyen de communiquer et de se tenir au courant des dernières actualités. On peut parler à ses amis sans problèmes et publier ses photos personnelles. Cependant, je pense **qu'il est préférable de ne pas trop exposer** sa vie sur ce genre de réseau social car on ne sait jamais ce qu'il peut arriver. [...]

6. Extrait d'un article de presse qui porte sur une provocation du président iranien à l'ONU (2009)

Les Etats-Unis ont aussi quitté la salle, a-t-on indiqué de source diplomatique américaine. « **Il est décevant que M. Ahmadinejad ait choisi une nouvelle fois de recourir à une rhétorique haineuse, insultante et antisémite** », a déclaré dans un communiqué Mark Kornblau, porte-parole de la mission américaine auprès de l'ONU.

7. Interview de Carla Bruni-Sarkozy, L'EXPRESS.fr, publié le 02/05/2011

Concernant la possibilité pour son mari de faire un second mandat, alors qu'elle avait déclaré qu'en tant qu'épouse un seul mandat suffirait, Carla Bruni-Sarkozy a déclaré : « Si je pense à mon pays, à la France, je dis que **ce serait mieux qu'il continue.** »

[...]

Cette énigme a été donnée un mois après le démarrage du cours d'expression écrite. Elle vise à faire repérer, dans l'expression du sentiment, les différentes positions énonciatives qu'implique l'utilisation du pronom « je » et du « il » impersonnel : « Je » est la personne qui écrit ou qui parle, tandis que « Il » est un sujet grammatical impersonnel, qui n'est pas la personne qui écrit ou qui parle, ni une tierce personne. Un autre point à faire repérer est que « Ce » est un sujet grammatical mais n'est pas la personne qui écrit ou qui parle. Le « ce » n'est toutefois pas impersonnel car il renvoie à une idée ou

à une chose évoquée précédemment. Enfin, les formes avec « c'est bien que/de » ne s'utilisent qu'en situation d'interlocution.

Afin de mesurer l'impact ou le non impact de la réflexion des étudiants sur leurs écrits, nous avons comparé les écrits qui sont antérieurs à la résolution de l'énigme (période 1) et ceux qui lui sont postérieurs (période 2).

Concernant la forme « Je trouve + adj + que/de », elle est mal connue des étudiants. On note qu'en période 1, elle n'est jamais utilisée. En période 2, elle est utilisée trois fois et dans une situation d'énonciation appropriée.

Pour la forme « C'est + adj. que/de », elle est en revanche connue des étudiants, dans sa forme simple comme dans sa forme complexe. En période 1, elle est utilisée autant de fois qu'en période 2, mais en période 1 elle est utilisée deux fois de façon incorrecte. Pour la dernière forme « Il est + adj + que/+de », très peu connue des étudiants, l'impact semble plus frappant que pour les autres formes. Très peu utilisée en période 1 (deux fois), elle l'est neuf fois plus en période 2 (18 fois) et dans des situations appropriées.

D'autre part, on remarque qu'en période 2, neuf nouveaux étudiants utilisent cette forme, dont une étudiante fortement impliquée dans la résolution d'énigmes. La relation implication/utilisation de cette forme nouvelle n'est cependant pas systématique. En effet, une autre étudiante très engagée ne l'utilise jamais et d'autres moyennement ou peu engagés l'utilisent.

Il semblerait donc que le projet de résolution d'énigmes ait eu un impact positif sur les écrits des étudiants en leur permettant de gagner sensiblement en finesse d'écriture. Il n'est cependant pas certain que seule la résolution de l'énigme soit à l'origine de l'utilisation de ces formes par les étudiants (elles ont pu être analysées ou rencontrées dans d'autres cours, lors d'échanges ou de lecture). De plus, il n'est pas certain que ces formes, nouvelles pour un bon nombre d'étudiants, soient acquises durablement.

## **V. Conclusion**

Il semble que faire réfléchir les apprenants sur la langue est une activité qui leur plaît et qui les mobilise dans l'ensemble. En cela, cette étude corrobore les résultats d'une autre expérimentation de réflexion sur la langue médiée par le forum, menée dans un contexte différent, le Vietnam, avec des étudiants vietnamiens informaticiens (Chachkine, 2011). Même constatation, dans un contexte différent et sans appareillage technologique, avec des étudiants albanais, spécialistes de français (Champseix, 1987).

Même sur une courte période, il semble que le regard sur la langue change pour au moins 2/3 des étudiants, même si ce changement est très modeste. La capacité à porter son attention sur des exemples en contexte, à repérer des formes, à effectuer des manipulations syntaxiques, à verbaliser des explications, etc. nous semble indispensable à tout apprenant qui souhaite devenir un apprenant avancé autonome. Le fait, de plus,

que les étudiants gagnent légèrement en finesse d'écriture est une avancée positive même si, sur une période si courte, de tels résultats doivent être interprétés avec prudence.

Il est possible, en outre, sans que nous puissions le démontrer, que l'activité réflexive d'entraînement à la résolution de problèmes ait permis de développer des compétences transversales de niveau universitaire (repérer, analyser un problème, faire des hypothèses, les verbaliser, expliquer, convaincre, etc.) qui font partie intégrante du Français sur Objectifs Universitaires (FOU). En effet, dans le supérieur, les contrôles des connaissances se limitent très rarement à une simple restitution de cours. Ce sont ces activités cognitives de haut niveau qui sont demandées (traiter une problématique, être en mesure d'en poser une dans un rapport de stage, par exemple). Le travail collaboratif dans un groupe et le recours à une plateforme en ligne sont aussi des techniques de travail qui les préparent à l'université française.

Enfin, au sein du département, la diffusion des résultats de cette recherche, pas simplement auprès des enseignants de grammaire mais aussi des enseignants chargés de l'expression écrite et orale, de la compréhension écrite et orale ou encore des cours de culture, permettrait d'améliorer l'impact de la recherche car ce sont aussi des lieux où l'analyse des choix opérés dans la langue est de mise. A cela, pourrait s'ajouter un travail d'équipe qui mettrait en évidence les lacunes, les manques et les contradictions de la grammaire ordinaire avec la mise en concurrence avec d'autres descriptions issues des sciences de référence (Beacco, 2010) de façon à parvenir à une représentation commune de la grammaire, qui serait moins synonyme de normes et d'obligations mais davantage celle de choix.

## Références bibliographiques

Beacco Jean-Claude, (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.

Chachkine Elsa, (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en FLE ?* Thèse de doctorat, Université de Provence.

Champseix Elisabeth, (1987). « La faute et comment s'en servir. », *Le Français dans le Monde*, n° 212 Octobre 1987, Paris.

Charaudeau Patrick, (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation.

Chiss Jean-Louis, David Jacques, (2012). *Didactique du français et étude de la langue*, Paris, Armand Colin.

**De Salins Geneviève-Dominique**, (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.

**Engeström Yrjö**, (1999). Activity theory and individual and social transformation, *In* Yrjö Engeström, Reijo Miettinen & Reija-Leena Punamäki (éd.), *Perspectives on activity theory*, New York, Cambridge University Press, p. 19-38.

**Langacker Roger**, (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, New York, Oxford University Press.

**Lévy Maurice**, (2000). *Grammaire du français, approche énonciative*, Paris, Ophrys.

**Quintin Jean-Jacques**, (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet – Analyse de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, Thèse de doctorat, université de Mons-Hainault et université Stendhal. Disponible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/fr/>

**Schaeffer-Lacroix Eva**, (2009). « Réfléchir à la langue allemande à l'aide de concordances », *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 2009/1, Nancy, Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand. p. 21-38.

**Vygotski Lev Semionovitch**, (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

**Wilmet Marc**, (2007). *Grammaire rénovée du français*, Bruxelles, De boeck.